

« Un élève comme nous » : apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement

Annie Malo
Université de Montréal

Résumé

Les étudiants en formation à l'enseignement vont dans les écoles pour faire l'apprentissage du métier et considèrent ces moments comme les plus significatifs de leur formation, mais on en sait bien peu du point de vue des élèves. À partir d'une perspective théorique, interactionniste et stratégique, les notions de point de vue et de répertoire sont convoquées pour appréhender les multiples expériences des élèves. Les discours de 24 élèves du secondaire, produits dans le cadre d'entrevues, sont présentés afin d'apprécier le potentiel de cette perspective théorique. De nouvelles voies de recherche sont tracées pour élargir la compréhension des stages considérant le point de vue des élèves.

Mots-clés : élève du secondaire, point de vue, répertoire, perspective interactionniste stratégique, stage en enseignement

Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).

Abstract

Preservice teachers go into schools in order to learn how to do their jobs, and they consider these times to be the most significant ones of their learning process. However, we know very little about the students' points of view. From a strategic interactionist perspective, points of view and repertoire are used to capture the students' multiple experiences. To appreciate the potential of this theoretical perspective, the discourse of 24 students, obtained from interviews, are presented and discussed. This new research takes into account the students' points of view and broadens our understanding of the students' practicums.

Keywords: high school student, point of view, repertoire, strategic interactionist perspective, preservice teaching

Introduction

Une part importante de la formation des enseignants du Québec repose sur les stages en milieu scolaire. Tous les étudiants vont dans les écoles pour apprendre le métier. Ils considèrent d'ailleurs ce temps d'apprentissage comme le plus significatif de leur formation (Giroux, 2000; Laforce, 2002), même si certains craignent les interactions négatives avec les élèves (Gervais, 2002). D'ailleurs, les métaphores utilisées au sujet des élèves sont nombreuses (Saban, 2010). Toutefois, on ne sait guère comment les élèves appréhendent la venue d'un stagiaire (Clift & Brady, 2005). Dans ce champ de recherche, la voix des élèves est pratiquement absente, passée sous silence par les chercheurs. Considérant que les enfants ont le droit d'exprimer leur point de vue librement au sujet d'aspects de leur vie qui les concernent et les intéressent, selon l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989), et que la présence des stagiaires affecte leur expérience scolaire et leur vie, il serait tout indiqué de les consulter sur le sujet. Une recherche bibliographique dans les bases de données anglophones et francophones a produit peu de résultats pertinents. Les mots clés « interaction, élève, stagiaire » (et leurs synonymes) ne donnent que peu de résultats, même en élargissant aux recherches publiées depuis les années 1990. Deux recherches ont été menées dans le contexte de la formation à l'enseignant en éducation physique (Marzouk & Tousignant, 1992; Rix & Biache, 2002). La première dégage des résultats généraux pour l'ensemble des élèves à propos des pratiques des stagiaires. La deuxième se centre sur le point de vue d'une stagiaire au cours de son interaction avec les élèves, sans toutefois prendre en compte les particularités du contexte du stage. Deux autres recherches (Morge, 2001; Saint-Georges, 2001) ont amené des stagiaires à analyser leurs interactions langagières avec les élèves de façon à objectiver leur démarche didactique. Ces recherches ne mettent pas en lumière l'ensemble des interactions survenant en classe ni en quoi le fait d'interagir avec un stagiaire peut influencer sur ce qui s'y passe. D'autres recherches ont pu être menées selon cet angle; cependant, la façon de les répertorier n'a peut-être pas permis de les identifier. Si on s'intéresse aux processus d'apprentissage en contexte de stage, on ne peut faire fi du point de vue des élèves.

Ce texte présente des éléments d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue des élèves dans le contexte de stages en enseignement. Après

un bref survol de la problématique qui souligne la faible considération du point de vue des élèves dans ce champ de recherche, deux composantes de cette perspective sont présentées, soit la notion de point de vue et celle de répertoire. Sont exposés ensuite la méthodologie ainsi que les résultats d'une recherche menée auprès de 24 élèves, dont le parcours scolaire est marqué par la présence d'un stagiaire finissant en enseignement au secondaire. Les résultats montrent la multiplicité de leurs points de vue concernant l'arrivée d'un stagiaire. La discussion porte sur les apports de cette perspective théorique et de la prise en compte du point de vue des élèves à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation pratique en enseignement. En conclusion, des questions et limites méthodologiques sont considérées.

Perspective théorique

Il existe différentes façons de prendre en compte le point de vue des élèves. Une perspective interactionniste stratégique (Le Bossé, 2011; Malo, 2010a, 2010b, 2011; Pépin, 1994, 2004) met de l'avant la dimension interactive du métier d'enseignant (Tardif & Lessard, 1999), le caractère systémique des événements qui s'y déroulent (Curonici, Joliat, & McCulloch, 2006), le fait que les événements de la classe sont conjointement constitués par l'enseignant et les élèves (Doyle, 2006). Les élèves ne reçoivent pas passivement la présence d'un stagiaire dans leur expérience scolaire. Ils l'interprètent pour composer avec elle. Les notions de point de vue et de répertoire au cœur d'une perspective interactionniste stratégique sont convoquées pour comprendre le processus des élèves.

Point de vue des élèves

Trois différentes dimensions de la prise en compte du point de vue sont considérées dans cette perspective. D'abord, utiliser l'expression « point de vue » réfère à une posture de recherche. Pour comprendre et appréhender un phénomène, par quel « point de vue » le chercheur le fait-il? Pires (1997) en distingue trois : le « regard de l'extérieur », le « regard de l'intérieur », le « regard d'en bas ». Les recherches menées à partir d'un regard de l'extérieur favorisent l'observation des conduites humaines en s'intéressant aux causes matérielles, aux facteurs objectifs pour expliquer les conduites des acteurs. Des recherches menées d'un « regard de l'intérieur » ou d'un « point de vue interne »

s'intéressent au sens que les acteurs donnent à leurs conduites. Le champ d'observation a du sens aussi bien pour le chercheur que pour les acteurs (Erickson, 1986). Les deux premiers modèles ont en commun de valoriser la neutralité et la dichotomie contemplation/action pour accéder à la vérité. Pires (1997) identifie un troisième point de vue, soit celui « d'en bas de l'échelle sociale ». Il ne s'agit pas ici d'opter pour la neutralité, mais pour le « parti pris » en faveur de celui qui a la position la plus désavantageuse, afin de faire contrepoids aux biais d'autres perspectives correspondant à la position dominante, laquelle est marquée par un désintérêt pour le changement, voire par un goût pour le statu quo. Dans ce troisième modèle, le chercheur s'appuie sur la production du changement et l'émancipation des acteurs en position désavantageuse.

Deuxièmement, s'intéresser au « point de vue » c'est aussi prendre en compte le contexte dans lequel interagissent les personnes par qui on choisit d'appréhender le phénomène, ainsi que les autres personnes avec qui elles interagissent et leur position respective. La façon dont le chercheur désigne le groupe de référence reflète la position qu'il occupe en rapport à d'autres groupes avec lesquels il interagit dans ce contexte. Par exemple, une recension de recherches canadiennes et étasuniennes a permis d'éclairer la diversité de façons de nommer l'« élève » dans le contexte scolaire, traduisant du même coup différentes positions de ce groupe à l'école : élèves, apprenants, enfants, jeunes, adolescents, garçons, filles, Afro-Américains, Latino-Américains, etc. (Malo, 2010b). Prendre en compte le point de vue d'un groupe consiste donc à tenir compte de ses rapports avec d'autres. Si on désigne les participants à la recherche comme « jeunes », c'est dire implicitement ou explicitement que la position considérée est celle des « jeunes » par rapport aux adultes. C'est autre chose si on considère les « élèves » et leur rapport à l'institution scolaire et aux savoirs scolaires ou les « apprenants » dans leur dimension épistémique, plutôt que sociale.

Finalement, s'intéresser au point de vue, c'est aussi considérer qu'à l'intérieur de ce groupe il existe une multiplicité de points de vue. Une situation d'interaction est perçue, vécue et comprise différemment selon le point de vue de chacun, lequel est construit et constitué par son histoire et ses expériences (Cironici et al., 2006). Dans une interaction, il y a toujours deux points de vue, et deux positions, même si ponctuellement et localement, deux personnes peuvent considérer qu'elles ont le « même ». Chacune a « un point de vue concret, local et ponctuel, en interaction avec une ou plusieurs autres positions et points de vue » (Pépin, 2004, p. 24). Cette façon de reconnaître la diversité de points de

vue dans un groupe amène à prendre en compte la polysémie et la polyphonie du monde social (Tobin, 2010) et à questionner la tendance à l'« essentialisation » des individus en référence au groupe auquel ils sont identifiés (Gutiérrez & Rogoff, 2003). Cela conduit à s'intéresser au caractère dynamique, plutôt que stable, des points de vue à travers le temps et les situations, et à leur lien avec les circonstances de leur mobilisation ou de leur transformation.

Répertoire : ce qui est mobilisé dans l'interaction par les effets qu'elle produit

Comment les élèves composent-ils avec l'arrivée d'un stagiaire? Pour répondre à la question, on adopte ici le point de vue de l'intérieur. Tout en considérant les élèves comme un groupe en position désavantageuse, tant à l'école que dans les recherches en contexte scolaire, la présente recherche ne s'appuie pas sur la production de changement et l'émancipation des élèves, comme c'est le cas pour les recherches adoptant le point de vue d'en bas (Pires, 1997). Pour comprendre comment les acteurs composent avec les situations d'interaction, la notion de répertoire est convoquée, empruntée à la théorie de l'agir professionnel (Schön, 1983). Le concept de répertoire a déjà été utilisé pour comprendre la façon dont les élèves composent avec leur expérience scolaire (Gutiérrez & Rogoff, 2003). Bien que ces références diffèrent sur plusieurs aspects, le postulat sous-jacent est de considérer que les élèves ne reçoivent pas passivement ce qui se passe en classe, qu'ils ont un répertoire d'expériences passées auquel ils font référence pour interpréter et composer avec les situations. Un répertoire est composé de schèmes de compréhension et des schèmes d'action mobilisés dans la situation, qui peuvent aussi être transformés par elle (Malo, 2011). Prendre en compte le point de vue des élèves, c'est, par exemple, identifier les différents schèmes de compréhension qu'ils mobilisent pour composer avec l'arrivée d'un stagiaire au cours de leur année scolaire. C'est aussi comprendre les effets que cette situation produit sur eux, comment ils les interprètent. Ces effets, positifs et négatifs, constituent un ensemble de coûts et de bénéfices (Le Bossé, 2011; Malo, 2010a; Pépin, 2004), dont la balance globale amène les acteurs à reconduire le répertoire mobilisé ou à le transformer.

Méthodologie de la recherche

S'intéresser aux points de vue des élèves, c'est considérer qu'ils sont des acteurs sociaux compétents, capables de rendre compte de leurs raisons d'agir (Giddens, 2005). Afin de mieux comprendre leur expérience, une recherche a été menée dans le contexte du stage, en prenant en compte les points de vue des élèves, mais aussi ceux des stagiaires et des enseignants associés. Cependant, dans ce texte, ce sont les points de vue d'élèves qui sont documentés.

Sujets

Vingt-quatre élèves ont participé à la recherche sur deux années scolaires, ainsi que trois stagiaires et trois enseignants associés. Dix, huit et six élèves composent respectivement les trois groupes qui sont présentés dans la section résultats. Deux groupes sont en 5^e secondaire (16-17 ans), qui constitue la dernière année de l'école secondaire au Québec. L'un des groupes a un stagiaire en mathématiques et l'autre en univers social. Le troisième groupe est en 2^e secondaire (13-14 ans) et il a une stagiaire en mathématiques. La collecte de données s'est déroulée dans une école la première année et dans deux autres écoles, la deuxième année. Le stage de formation à l'enseignement dont il est question dure 9 semaines, du début du mois de février au milieu du mois d'avril. Les participants à la recherche ont été recrutés sur une base volontaire, en sollicitant d'abord les stagiaires puis leurs enseignants associés et enfin des élèves de différents groupes d'élèves à qui ils enseignent.

Considérations éthiques

Tous les participants ont été informés des conditions de leur participation à la recherche, verbalement et par écrit. Ce sont les enseignants ou les stagiaires qui ont informé les élèves et qui leur ont remis le formulaire de consentement à faire signer par leur parent et par eux. Le formulaire stipulait, entre autres, la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment. La confidentialité et l'anonymat étaient également assurés, de telle sorte que les données d'entreviens n'ont pas été divulguées aux autres participants.

Instrumentation et déroulement

La collecte de données s'est réalisée sur plus de deux mois. Deux entrevues semi-structurées ont été réalisées avec les participants, au début du stage (de la 2^e à la 7^e semaine) et une fois le stage terminé (de 2 à 5 semaines après). Les entrevues avec les élèves étaient collectives (3 ou 4 élèves de différents groupes) et ont duré de 30 à 60 minutes. Elles se sont déroulées dans une classe sur l'heure du midi. Afin de maximiser le temps de discussion, le repas était offert aux participants. Quatre thématiques ont été abordées : présentation des élèves et de l'école; pratique de l'enseignant; pratique du stagiaire; événements vécus qui illustrent les propos. Pour la 2^e entrevue, le 1^{er} thème n'a pas été abordé et les thèmes 2 et 3 ont été inversés pour suivre une logique chronologique.

L'étude de cas multiples a été dans un premier temps utilisée pour organiser et analyser les données (Albarello, 2011). Le discours de chaque participant a été rassemblé et reconstruit de façon à situer les points de vue et les situations relatées dans leur contexte. Chaque cas d'élèves est d'une longueur de 2 à 11 pages et organisé en trois sections : le profil de l'élève, son point de vue sur la pratique du stagiaire, son point de vue sur le retour de l'enseignant en classe. Pour les besoins de l'article, les points de vue d'élèves ayant le même stagiaire ont été regroupés, ce qui constitue trois groupes d'élèves ayant exprimé leurs points de vue sur l'expérience d'avoir un stagiaire. Les données exploitées relèvent de la 1^{re} entrevue et concernent plus particulièrement l'annonce de l'arrivée du stagiaire et sa présence lors des jours d'observations; elles n'épuisent pas ce qui y a été exprimé par les élèves. L'angle de l'article est de présenter le potentiel d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre les points de vue des élèves en contexte de stage.

Résultats

Dans cette partie, les résultats sont présentés de façon à rendre compte de la multiplicité des points de vue des élèves à propos de la présence d'un stagiaire. Après une brève présentation de chaque groupe, les résultats sont organisés en thématiques : l'expérience antérieure des élèves en lien avec des stagiaires, les schèmes de compréhension exprimés par les élèves à propos des stagiaires en général ou du stagiaire qu'ils ont en particulier, les effets que l'annonce de l'arrivée du stagiaire et des journées d'observation ont eus sur

eux, et, finalement, les enjeux que soulève la présence d'un stagiaire pendant leur expérience scolaire. Ce qui est présenté entre guillemets dans ce qui suit renvoie aux termes utilisés par les élèves pour parler de leur expérience et la structurer. Les prénoms sont des pseudonymes. Les points de vue des élèves sont exposés de façon à rendre compte de leur multiplicité, au sein d'un même groupe, au sujet de la présence d'un stagiaire dans leur expérience scolaire.

Groupes d'élèves en 5^e secondaire en mathématiques

Dix élèves (4 garçons et 6 filles) sont de trois classes différentes en mathématiques de 5^e secondaire (16-17 ans). Deux de ces groupes poursuivent les mathématiques de la séquence technico-science, alors que les élèves du 3^e groupe sont inscrits à la séquence sciences naturelles. Leur enseignante, Alyxia, leur annonce l'arrivée d'une stagiaire, Aïcha, qui leur enseignera les mathématiques. Leur école est située dans un quartier multiethnique de Montréal.

Expériences passées et simultanées. Pour ces élèves, avoir un stagiaire fait déjà partie de leur répertoire, « ce n'est pas quelque chose de nouveau » (Albert). Tous ont mentionné avoir eu des stagiaires auparavant, être habitués d'en avoir « dans différentes matières » (Albert). Certains ont plusieurs stagiaires en même temps qu'Aïcha, la stagiaire en mathématiques. D'autres élèves en ont eu dans la même année ou par les années passées.

Schémes de compréhension à propos des stagiaires. Ces expériences ont amené les élèves à construire un schème de compréhension général à propos d'un stagiaire : « une personne qui vient apprendre à devenir prof » (Andréanne, Alexandre), qui souhaite « s'intégrer dans le domaine » (Annabelle). Des élèves expriment des schèmes de compréhension relatifs à différents groupes de stagiaires. Certains stagiaires sont vus positivement : « un jeune qui savait comment on pense et qui essayait d'interagir avec nous » (Audrey), qui sait « comment les élèves pensent » (Anaïs), et qui « met de l'activité » (Adrien). D'autres sont perçus plus négativement : « il veut faire de l'attitude avec les élèves, montrer qu'il a du pouvoir » (Audrey); « certains sont incompetents »; ils « savent comment faire parce qu'ils vont à l'université, mais ils n'ont pas le côté pédagogique d'un prof d'expérience de 10 ans » (Albert). Des élèves distinguent un stagiaire d'un enseignant, par son expérience (Adrien, Albert), sa jeunesse (Alexandre, Audrey)

ou l'apparentent à la position d'un « remplaçant pendant un certain temps » (Annabelle), à celle d'un « enseignant débutant » (Audrey). Pour cette raison, une élève mentionne que les stagiaires vont rencontrer « un certain degré de difficultés dans leurs classes » (Andréanne). La situation vécue depuis le début de l'année avec l'enseignant, avant que n'arrive la stagiaire, influence aussi le schème de compréhension construit : « les enseignants sont meilleurs que les stagiaires » (Adrien), « déjà les explications avec Alyxia ne sont pas très claires, avec une stagiaire, j'étais finie » (Anaïs).

Effets de la présence du stagiaire en début de stage. L'annonce de l'arrivée de la stagiaire provoque des effets divers. Des élèves ressentent de l'« inquiétude » (Arno) ou de la « déception » (Adrien). Il s'agit d'une « très mauvaise nouvelle » qui engendre une certaine « peur de ne pas comprendre et de voir le monde *couler* [échouer] plus » (Anaïs). La majorité des élèves de ce groupe poursuivent des études au cégep après le secondaire et la réussite des mathématiques est un enjeu important. « Ça influence vraiment le taux d'inscription au cégep, car les maths et la chimie sont vraiment importantes » (Arno). D'autres élèves se disent plus ou moins affectés (Audrey) ou indifférents (Alexandre). Plusieurs élèves envisagent la situation « comme une espérance » (Arno), qu'elle « allait être mieux » (Annabelle), permettant de « mieux comprendre avec quelqu'un qui explique bien, mais lentement comparativement à Alyxia » (Anouk) et qui va être « moins sévère avec les notes » (Arno). Pour un élève, notamment, l'annonce provoque inquiétude et espérance (Arno).

La présence de la stagiaire lors des jours d'observation ne semble pas provoquer autant d'effets que l'annonce de son arrivée. L'enseignante la présente comme une « observatrice, c'est tout ce qu'on a su » (Andréanne), elle « ne la présente pas » vraiment (Annabelle) et la stagiaire ne se « présente pas » non plus. « Elle a dit son nom, mais je ne m'en rappelle pas, j'aurais préféré qu'elle se présente complètement » (Albert). Cependant, pour une de ces élèves, le simple fait de la voir en classe la rassure : « je la voyais, OK » (Audrey). Ce que la stagiaire fait en classe pendant ces journées ne semble guère significatif pour eux : « elle ne fout rien, juste retranscrire » (Annabelle). C'est « une personne de plus, qui ne fait pas vraiment de différence dans une grosse classe » (Albert). La stagiaire arrive au mois de février, ce qui est dérangeant pour certains élèves, non pas tant parce que c'est une stagiaire, mais parce qu'ils sont « habitués au prof après plusieurs mois » (Albert), à sa « manière d'expliquer » (Audrey), à « son rythme »

(Adrien). Ainsi, la présence de la stagiaire crée pour eux un « déséquilibre » (Audrey), provoque une certaine « peur du changement » (Audrey), va nécessiter une « adaptation » (Alexandre), mais également une « réadaptation en avril » (Albert) avec l'enseignante, juste avant les examens. Cet élève aurait préféré que la stagiaire arrive « progressivement » au début de l'année et « pas d'un seul coup » (Albert).

Enjeux de la présence d'un stagiaire pour les élèves. L'annonce de l'arrivée de la stagiaire soulève chez les élèves des enjeux relatifs à la qualité des « explications », à leur « compréhension » de la matière, au maintien ou à l'amélioration de leurs « notes », à leur succès ou à leur échec scolaire et, éventuellement, à la confirmation — ou non — de leur « inscription au cégep ». Elle renvoie aussi à l'enjeu de s'adapter à une nouvelle personne, ce qui nécessite du temps, ainsi qu'à celui de pouvoir avoir des « interactions » et de faire « beaucoup d'activités » intéressantes, en d'autres mots d'avoir du plaisir et non des cours « ennuyants ».

Groupes d'élèves en 5^e secondaire en univers social

Huit élèves (2 garçons et 6 filles) proviennent de trois classes différentes en univers social de 5^e secondaire (16-17 ans). Leur enseignant, Clément, leur annonce l'arrivée d'un stagiaire, Charles, qui leur enseignera le cours Monde contemporain et aussi, pour certains élèves, le cours Sensibilisation à l'entrepreneuriat, puisqu'au 2^e cycle du secondaire au Québec, les cheminements des élèves se diversifient selon leur aspiration professionnelle. Leur école est située dans un quartier multiethnique de Montréal.

Expériences passées et simultanées, et mobilisation de schèmes d'action. Pour ces élèves, avoir un stagiaire fait déjà partie de leur répertoire, « ce n'est pas la première fois » (Clémentine, Coura). Certains ont, en même temps, une autre stagiaire en Éducation physique et en auront une autre, à la 4^e étape, en Éthique et culture religieuse¹. Des élèves ont eu des stagiaires l'an passé, en sciences et en mathématiques. Certains élèves ont eu une expérience marquante avec un stagiaire, il y a deux ans. Deux élèves s'en disent « traumatisées » (Celia, Constanza). Une troisième ne « savait plus quoi faire

1 Au secondaire, les élèves ont habituellement un enseignant différent par matière; chacun de ces enseignants peut accepter un stagiaire, c'est pourquoi un élève peut avoir plusieurs stagiaires pendant une même année scolaire.

avec le stagiaire parce qu'elle ne comprenait pas » (Clémentine); deux d'entre elles ont exprimé avoir mobilisé des schèmes d'action pour composer avec cette situation, tels qu'« aller voir un autre prof pour comprendre » (Clémentine) ou « aller se plaindre » (Constanza).

Schèmes de compréhension à propos des stagiaires. Les élèves ont construit un schème de compréhension général à propos des stagiaires, « quelqu'un en apprentissage pour devenir prof » (Clémentine), « un élève comme nous, qui n'a pas trop d'expérience et qui gère mal la classe » (Celia), « quelqu'un qui veut pratiquer ses connaissances, mais qui n'arrive pas à répondre à une question et à imaginer ce que les élèves pensent » (Cesario). Pour certains élèves, « un enseignant a plus d'expérience et il sait de quoi il parle » (Celia) et avec lui il y a « un certain équilibre entre travail et laisser-aller » (Chani). Pour un élève, si le stagiaire a besoin « d'apprendre et de s'entraîner », il le fait « sur nous, des cobayes », alors que nous avons « besoin de quelqu'un qui est capable d'enseigner » (Chaïm). Des élèves ont construit des schèmes de compréhension relatifs à différents groupes de stagiaires : « certains stagiaires sont vraiment doués pour expliquer et d'autres n'ont pas choisi l'enseignement » (Cesario), « certains sont bons et cools » et d'autres sont « pires, pas gentils, sévères » (Chani) et dans ces cas « les élèves sont plus méchants; ça se passe des deux côtés et alors la situation de la classe devient dure » (Chani). Deux élèves expriment « ne pas trop aimer avoir des stagiaires » (Chaïm, Constanza).

Effets de la présence du stagiaire en début de stage. L'annonce de l'arrivée du stagiaire provoque de l'incertitude chez certains élèves : « je ne sais pas si ça va être pire, si je vais comprendre, je me demande si je vais avoir également des difficultés avec lui » (Cassandra). Elle suscite « plus de stress », mais aussi de l'espoir que le cours soit « moins stressant » et qu'il y ait « moins de devoirs » (Cassandra). L'annonce provoque des effets différents chez les deux élèves qui ont exprimé avoir été « traumatisées » par un précédent stagiaire. L'une « n'est vraiment pas contente » (Celia). L'autre est « contente » parce que « cette fois-ci, elle s'en fout, elle ne veut pas que ce soit le prof » (Constanza). Un autre élève se dit aussi « content » d'avoir « un changement parce que, quand il entend Monde contemporain, des mauvaises pensées sortent de sa tête » (Cesario). Il souhaite ainsi que le « stagiaire soit le contraire du prof ». Toutefois, par la façon dont l'enseignant annonce la venue du stagiaire, un autre élève s'attend à « un disciple successeur, à la création de l'enseignant » (Chaïm). D'autres élèves suspendent leur jugement, « attendent de le voir,

car tous les stagiaires sont différents » (Chani) et « s'inquiéteront si sa présence affecte la note » (Constanza). Peu d'élèves mentionnent la présence du stagiaire pendant les jours d'observation, sauf une qui a « peur que le stagiaire enseigne de la même façon que l'enseignant » du fait « qu'il l'observe » pendant plusieurs jours (Constanza).

Enjeux de la présence d'un stagiaire pour les élèves. L'annonce de l'arrivée du stagiaire soulève chez ces élèves des enjeux relatifs à leur « compréhension » de la matière, au maintien ou à l'amélioration de leurs « notes » affectant leur « examen », leur « bulletin » et, éventuellement, leur « inscription au cégep ». Cette annonce renvoie aussi à l'enjeu d'un certain confort à l'école, en terme de diminution du « stress », des « difficultés », des « mauvaises pensées » liées au cours. Elle compromet ou représente une promesse d'établir un « équilibre entre travail et laisser-aller » en classe et une relation « gentille et cool » avec la personne qui enseigne.

Groupes d'élèves en 2^e secondaire en mathématiques

Six élèves (4 garçons et 2 filles) sont de trois classes différentes en mathématiques de 2^e secondaire (16-17 ans). Au 1^{er} cycle, le cours de mathématiques est le même pour tous, contrairement au 2^e cycle où il existe trois séquences différentes, tel que précisé pour le groupe de mathématiques de 5^e secondaire. Leur enseignante, Barbara, leur annonce l'arrivée d'une stagiaire, Brigitte, qui leur enseignera les mathématiques. Leur école est située dans une ville de la banlieue de Montréal dont la population est majoritairement de langue maternelle francophone.

Expériences passées. Pour ces élèves, il n'est pas clair qu'avoir un stagiaire fait déjà partie de leur répertoire. Si un élève mentionne être « habitué d'avoir des stagiaires, il en eu chaque année » (Barthelemy), trois élèves associent cette expérience à celle d'avoir eu une remplaçante (Barthelemy, Béatrice, Benjamin). Une élève mentionne que c'est la première fois qu'elle a une stagiaire (Béatrice) et deux autres élèves ne mentionnent rien à ce sujet.

Schèmes de compréhension à propos des stagiaires. Un élève rapporte que l'enseignante leur a mentionné que la stagiaire est là « pour apprendre à devenir prof » (Benjamin). Une stagiaire c'est quelqu'un qui est accompagné par une enseignante (Baptiste) et qui va « au

pire, peut-être être bonne » (Bianca). Elle est « comme un prof qui n'a pas d'expérience, qui est en train d'apprendre, mais qui est tout aussi importante, c'est une future prof » (Béatrice). Un élève, qui a eu l'expérience d'avoir une remplaçante, fait une analogie avec une stagiaire, puisqu'elle « ne s'est pas implantée », mais à la différence que « le prof n'était pas là » (Benjamin).

Effets de la présence du stagiaire en début de stage. L'annonce de l'arrivée de Brigitte semble provoquer moins de remous chez ces élèves de 2^e secondaire que pour ceux des deux groupes de 5^e secondaire. Elle produit des effets plutôt positifs : « j'aime le changement, on va voir un nouveau visage, je suis contente » (Béatrice), elle apporte « plus d'expériences, de nouvelles façons de trouver des réponses, pour voir la méthode qui convient le mieux, alors c'est cool, c'est chouette » (Benjamin). Une autre élève se dit « ouverte d'esprit » (Bianca). Deux élèves se montrent plutôt indifférents : « ça ne fait pas de différence, ça ne change rien » (Barthelemy), l'annonce ne l'a « pas trop dérangé » (Benoit). Un seul élève se montre ennuyé par l'arrivée d'une nouvelle personne, puisqu'il « aime bien la façon d'enseigner de son enseignante » (Baptiste). Toutefois, ce même élève y voit là un avantage et un désavantage pour la stagiaire : « Elle est chanceuse de travailler avec une bonne enseignante comme Barbara qui va lui montrer les choses, mais elle n'est pas chanceuse parce qu'il y a de grosses attentes de la part des élèves qui s'attendent à ce qu'elle soit aussi bonne » (Baptiste). Deux élèves seulement évoquent les jours d'observation de la stagiaire. « Elle s'est présentée » (Barthelemy), « elle a un peu connu les élèves, elle a pris des notes, mais on ne l'a pas revue » (Benoit).

Enjeux de la présence d'un stagiaire pour les élèves. Les élèves de ces classes évoquent peu d'enjeux que soulève l'arrivée de la stagiaire, ne serait-ce que par un apport positif à leur expérience d'apprentissage. S'ils aiment bien la façon d'enseigner de leur enseignante actuelle, l'arrivée de Brigitte ne semble pas, pour l'instant, compromettre ni leur compréhension, ni leur réussite, ni la relation établie avec « leur vraie prof ». Au contraire, pour l'un d'entre eux, cela est susceptible de les exposer à de « nouvelles façons de trouver des réponses » et par conséquent, de leur permettre de choisir « la méthode qui leur convient » (Benjamin).

Points de vue des élèves au sujet de la présence d'un stagiaire dans leur expérience

La présentation des points de vue des élèves par groupe permet, en premier lieu, de constater leur multiplicité. À l'intérieur de chaque groupe d'élèves, on retrouve une diversité de points de vue et d'expériences. Si on peut observer certaines tendances générales, on retrouve aussi des points de vue qui en divergent. Par exemple, l'arrivée d'un stagiaire dans le parcours scolaire de ces élèves « n'est pas quelque chose de nouveau » pour la majorité des 24 élèves qui ont participé à la recherche; c'est le cas surtout pour les plus vieux (en 5^e secondaire) par rapport aux plus jeunes (en 2^e secondaire). Plusieurs élèves ont plus d'un stagiaire simultanément ou successivement durant la même année scolaire. De façon générale, les élèves conçoivent les stagiaires comme des personnes « en train d'apprendre » « pour devenir prof ». Quelques élèves parmi les plus jeunes associent l'expérience d'avoir un stagiaire à celle d'avoir un remplaçant, soit d'avoir quelqu'un qui « ne s'implante pas ».

Pour de mêmes élèves, leurs schèmes de compréhension peuvent varier en fonction des stagiaires : certains « n'arrivent pas à imaginer ce que les élèves pensent », alors que d'autres « sont vraiment doués pour expliquer ». De même, sur le plan relationnel, des élèves disent que certains stagiaires savent « comment on pense et essaient d'interagir avec » les élèves, alors que d'autres peuvent vouloir « faire de l'attitude avec eux ». Fait intéressant, non seulement leur expérience passée avec d'autres stagiaires, mais aussi leur expérience actuelle avec leur enseignant façonnent les schèmes de compréhension des élèves à l'égard de l'arrivée d'un stagiaire dans un cours. Pour plusieurs, elle provoque plutôt des effets négatifs, du « stress », de l'« incertitude », notamment dans les groupes de mathématiques en 5^e secondaire. Pour d'autres élèves, dans les mêmes classes, l'arrivée d'un stagiaire produit des effets positifs, une « espérance » de mieux réussir ou d'avoir une meilleure relation. De façon plus surprenante, les plus jeunes élèves accueillent la nouvelle de l'arrivée d'un stagiaire plutôt favorablement, en la voyant comme une occasion de « changement », de « nouveauté », et ce, même s'ils disent « aimer la façon d'enseigner de leur enseignante » actuelle.

Qu'elle soit perçue positivement ou négativement, l'arrivée d'un stagiaire en cours d'année scolaire crée « un déséquilibre » dans la classe du point de vue des élèves. Ils ont eu à s'« adapter » à la « façon d'enseigner » de leur enseignant, à son « rythme »,

à sa façon d'expliquer. Avec une nouvelle personne, c'est à recommencer. Ils devront même « se réadapter » à leur enseignant quand le stagiaire partira. Ainsi, l'arrivée du stagiaire pour les élèves n'est pas appréhendée, du moins au départ, sur le mode de la continuité, que cette expectative soit perçue plus ou moins heureuse. Toutefois, certains élèves n'excluent pas la possibilité d'une continuité, du fait que l'enseignant présente le stagiaire comme « une sorte de disciple successeur » ou que le stagiaire « observe » l'enseignant pendant quelques jours avant le début du stage. Pour la plupart des élèves, la présence du stagiaire pendant ces journées d'observation « ne fait pas vraiment de différence ». Tout se passe comme si ces journées n'avaient que peu de sens pour les élèves et, dans les faits, elles leur profitent probablement peu. La présence du stagiaire pendant ces journées provoque beaucoup moins d'effets sur les élèves que l'annonce de son arrivée, laquelle soulève des enjeux de compréhension, de réussite et de confort, surtout pour les plus vieux.

Il sera intéressant, éventuellement, de documenter cette même expérience des deux autres points de vue, stagiaire et enseignant. L'objectif fixé dans le cadre de ce texte n'est pas de croiser ces regards, mais plutôt de réfléchir à l'apport d'une perspective interactionniste stratégique pour la prise en compte des points de vue des élèves, et de leur multiplicité, dans le champ de la formation pratique en enseignement. C'est ce qui est discuté dans la partie ci-dessous.

Discussion : apport d'une perspective interactionniste stratégique

À la lumière des résultats qui précèdent, les apports d'une perspective interactionniste stratégique dans le champ de l'apprentissage à enseigner sont discutés. Des limites théoriques et méthodologiques sont aussi exposées.

Très peu de recherches recensées tiennent compte des points de vue des élèves dans le contexte des stages. On sait que les stagiaires apprécient particulièrement ce moment de leur formation, mais on en sait bien peu sur la façon dont le vivent les élèves. Tout se passe comme si on envoyait année après année des stagiaires dans les écoles, sans prendre en compte que les élèves rencontrent, année après année, des stagiaires dans leur parcours scolaire. Or, les résultats présentés précédemment montrent que la plupart

des élèves du secondaire sont familiers avec la présence d'un stagiaire. Ils en ont déjà eu par les années passées et parfois ils en ont plusieurs pendant la même année. Ces expériences façonnent leur répertoire, notamment de schèmes de compréhension à propos des stagiaires. On a pu voir également que leur répertoire se transforme au fur et à mesure de nouvelles expériences. Une expérience « traumatisante » avec un stagiaire colore la façon d'aborder la présence d'un nouveau stagiaire; l'expérience avec ce nouveau stagiaire peut amener un élève à réviser ses représentations générales à propos de ce qu'est un stagiaire. En négligeant de s'intéresser aux points de vue des élèves en stage, tout se passe comme si apprendre le métier n'avait que peu à voir avec les interactions qui se déroulent avec les élèves, contrairement à ce que montrent des travaux sur le travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). C'est aussi ignorer que les élèves apprennent de leurs interactions et qu'ils se constituent un répertoire de « savoirs pratiques » pour composer avec ce qui se passe à l'école (Pépin, 1994).

Certaines recherches commencent à considérer les interactions du stagiaire avec les élèves. Dans la recherche de Marzouk et Tousignant (1992), le point de vue des élèves apporte un éclairage pour soutenir l'apprentissage des stagiaires, toutefois les résultats sont présentés comme si les élèves avaient tous le même point de vue. Pourtant, un stagiaire a le défi de composer avec la multiplicité des points de vue des élèves d'une classe afin de faire réussir tous et chacun, et non seulement celui de composer avec une certaine tendance générale théorique. Des stagiaires appréhendent leurs interactions avec les élèves (Gervais, 2002), notamment au secondaire, et on peut penser que cette appréhension affecte leur façon d'entrer en contact avec eux, en les amenant à prendre, par exemple, une posture distante, voire « sévère », et à « faire de l'attitude avec les élèves pour montrer qu'ils ont du pouvoir », comme l'ont souligné certains élèves à propos de stagiaires rencontrés par le passé. La perspective interactionniste stratégique met en lumière que les points de vue des élèves au sujet des stagiaires ne sont pas uniformes. Bien qu'empreinte d'« inquiétude » pour la plupart, leur appréhension n'est pas vécue par les élèves uniquement sous le mode de la crainte. Pour certains, cela représente une « espérance », une « nouveauté ». La prise en compte de la multiplicité des points de vue des élèves semble ouvrir de nouvelles voies de compréhension réciproque pour les acteurs. Il s'agit peut-être de penser la venue du stagiaire également sur le mode de la nouveauté et pas uniquement sur celui de la continuité des façons de faire de l'enseignant. Autrement

dit, il s'agit de considérer non seulement les coûts, mais aussi les bénéfices (Le Bossé, 2011; Malo, 2011; Pépin, 2004) potentiels de ce « déséquilibre » pour les élèves.

La perspective interactionniste stratégique comporte toutefois des limites à la compréhension du phénomène étudié. Deux limites semblent particulièrement pertinentes à signaler ici. La première concerne ce qui est entendu comme « interactions » et la façon de les documenter. Des recherches de type didactique, micro-ethnographique ou sociolinguistique s'intéressent aussi aux interactions en classe, particulièrement aux interactions verbales ayant cours entre l'enseignant et les élèves (Altet, 1994). Dans une perspective interactionniste stratégique, les interactions vécues sont rapportées par les interlocuteurs. Ce qui est éclairé ici concerne davantage les effets des interactions vécues, tels que compris et interprétés par les acteurs, de leur point de vue. La deuxième limite concerne les types d'apprentissages qui peuvent être éclairés éventuellement par la perspective interactionniste stratégique. En s'intéressant ainsi aux effets multiples que les interactions produisent, les apprentissages réciproques réalisés relèveraient de l'adaptation au contexte de la classe, de ce que Pépin (1994) appelle les « savoirs pratiques », en faisant écho aux recherches sur l'expérience scolaire et le métier d'élève. D'autres recherches, notamment didactiques (Morge, 2001; Saint-Georges, 2001), s'intéressent aux interactions qui soutiennent l'apprentissage des « savoirs scolaires ». Il y a lieu de réfléchir plus avant aux façons d'éclairer l'articulation de ces deux types de savoirs, pratiques et scolaires, que le contexte du stage met en présence, et ce, du point de vue des acteurs.

Conclusion

La recherche présentée dans ce texte a pour but de comprendre ce qui se joue pour les élèves en présence d'un stagiaire en formation à l'enseignement au secondaire. À ce jour, très peu de recherches ont pris en compte les points de vue des élèves dans ce contexte, ce que permet une perspective interactionniste stratégique. Les notions de point de vue et de répertoire sont convoquées de façon à comprendre de l'intérieur et à partir d'une multiplicité de points de vue ce qui se joue, pour les élèves, quand un stagiaire arrive au cours de l'année scolaire. Leur discours montre que cette expérience n'est pas nouvelle pour la majorité d'entre eux et que les expériences passées influencent leur façon d'appréhender la venue d'un stagiaire. Celle-ci est généralement interprétée par les élèves

comme un « déséquilibre » par rapport à ce qui s'est déroulé depuis le début de l'année avec l'enseignant. La prise en compte des points de vue des élèves conduit à les considérer comme des partenaires de la formation du stagiaire. Comme des élèves l'ont souligné lors des entrevues, leur réussite scolaire et leur confort sont mis en jeu par la présence d'un stagiaire et, en ce sens, ils peuvent être considérés comme des partenaires quand il est question de chercher à améliorer les façons de leur enseigner (Delgado, 2006; Roth, Tobin, & Zimmermann, 2002; Rudduck & Demetriou, 2003). Les résultats présentés dans ce texte ne représentent qu'une partie des informations recueillies et analysées dans la recherche. Il est pertinent de poursuivre le travail de façon à prendre en compte la mise en présence de cette multiplicité de points de vue non seulement au sein du groupe élèves, mais en interaction avec le stagiaire et aussi l'enseignant associé tout au cours du stage.

Dans le cadre de cette recherche, les participants n'ont pas bénéficié des retombées immédiates de la démarche. Celles-ci n'ont pas favorisé leur apprentissage réciproque, voire leur émancipation respective. Il peut être pertinent d'emprunter aussi des démarches de recherche qui non seulement prennent en compte le point de vue des élèves, mais permettent également de faire entendre leur voix (Schultz, 2011). Les règles éthiques exigées dans le cadre des recherches avec des humains contraignent le partage des informations, de façon à assurer l'anonymat et la confidentialité des participants. Comment, comme chercheur, peut-on concilier ces deux buts, où les points de vue des élèves puissent participer à l'apprentissage du stagiaire, voire à celui de l'enseignant associé, éventuellement au renouvellement du monde scolaire, et ce, sans porter préjudice à leur statut d'élèves dans le contexte scolaire?

Références

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 107, 123–139.
- Clift, R., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Éds), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309–424). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Delgado, M. (2006). *Designs and methods for youth-led research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Éds), *Handbook on classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119–161). New York, NY: Macmillan.
- Gervais, F. (2002). À quoi pensent les stagiaires avant leur premier stage? *Québec français*, 124, 73–74.
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Giroux, L. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Étude commanditée par la Table MEQ – Universités. Québec, Québec: Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.

- Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25.
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP), Cohorte 1995-1999*. Québec, Québec: Université du Québec.
- Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec, Québec: Éditions Ardis.
- Malo, A. (2010a). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78–95.
- Malo, A. (2010b). *La prise en compte du point de vue de l'élève dans les recherches en éducation : analyse des communications présentées aux colloques en éducation en 2008*. Communication présentée au colloque « D'une posture interactionniste en recherche », 78^e congrès de l'Association francophone pour le savoir, ACFAS, 12–13 mai 2010. Montréal, HEC, Université de Montréal.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237–255.
- Marzouk, A., & Tousignant, M. (1992). Perceptions des élèves à l'égard des comportements des stagiaires dans les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 253–267.
- Morge, L. (2001). Former sur les aspects pratiques et théoriques des interactions enseignant-élèves en classe de sciences. *Didactique et formation des enseignants*, 32, 41–62.
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Repéré à : <http://www.unicef.org/french/crc/>
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63–85.
- Pépin, Y. (2004). *Intervention psychosociale : recueil de textes*. Québec, Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx,

- A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3–54). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Rix, G., & Biache, M.-J. (2002). Étude de l'espace dans l'interaction entre une stagiaire d'éducation physique et sportive et ses élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 693–710.
- Roth, W.-M., Tobin, K., & Zimmermann, A. (2002). Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. *Learning Environments Research*, 5, 1–28.
- Rudduck, J., & Demetriou, H. (2003). Student perspectives and teacher practices: the transformative potential. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 38(2), 274–88.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 290–305.
- Saint-Georges, M. (2001). Analyse des dialogues de classe : un outil pour une formation didactique des professeurs de sciences. *Aster*, 32, 91–122.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professional think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schultz, B. D. (2011). Curricular possibilities: listening to, hearing, and learning from students. Dans B. D. Schultz (Éd.), *Listening to and learning from students: Possibilities for teaching, learning, and curriculum* (pp. 1–7). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tobin, K. (2010). Tuning into others' voices: beyond the hegemony of mono-logical narratives. Dans W.-M. Roth (Éd.), *Re/structuring science education: reUniting sociological and psychological perspectives* (pp. 13–29). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.